

REFLEXIONES SOBRE LA CORPOREIDAD

Fidel Vallejo Mireles
Escuela Normal del Estado de Querétaro "Andrés Balvanera"
hommoludens@hotmail.com

Resumen

El documento que sigue tiene como propósito argumentar, en principio, que la corporeidad solo puede desarrollarse en la medida que el maestro de educación física incida en trabajar las experiencias vivenciales en diversas situaciones motrices y cultive el concepto en los patios escolares. Es decir, en educación física los estudiantes se apropian del conocimiento vivencial que tiene una fuerte relación con dos tipos de conocimiento: el conocimiento procedural -conocimiento que más se desarrolla en el patio con los juegos, deportes y actividades- y con el conocimiento explícito. Para explicar lo anterior, revisaré las vicisitudes que ha tenido la educación física para determinar su objeto de estudio y que una vía para explicar sus desventuras lo constituyen las reflexiones sobre los conocimientos implícito y explícito. Posteriormente expondré la importancia de la integración a través del concepto de esquema y parte fundamental para explicar el tema de la corporeidad.

Palabras clave: corporeidad; cuerpo-mente; conocimiento implícito; explícito; esquema.

REFLECTIONS ON THE EMBODIMENT

Abstract

The following document is intended to argue in principle that the embodiment can be developed only to the extent that the physical education teacher work affects the life experiences driving in different situations and grow the concept in the schoolyards. That is, in physical education students appropriate the experiential knowledge that has a strong relationship with two types of knowledge: procedural knowledge-knowledge that is developed more in the yard with games, activities and sports-and explicit knowledge. To explain this, I will review the events that physical education has to determine its subject and a way to explain their misfortunes are the reflections on both implicit and explicit knowledge. Later I will discuss the importance of integration through the concept of scheme and key part to explain the issue of embodiment.

Keywords: embodiment, body-mind implicit knowledge, explicit, schema.

Introducción

En la disciplina de la educación física se ha carecido de una epistemología sólida de los conocimientos procesados en el patio, producto de su invalidez para definir un objeto de estudio estable. Seguramente esta carencia se deba igualmente a otros de los siguientes factores: El que como disciplina pedagógica integre a varias otras disciplinas que tienen sus propias lógicas; a que uno de los problemas que carga Occidente son las dicotomías reiterantes en nuestra cultura como la separación cuerpo-mente, lo que genera una diferenciación profunda entre el privilegio de los saberes intelectuales y procedimentales; y a una perspectiva no ponderada de los saberes vivenciales.

Estas características, que se irán presentando paulatinamente, han tejido una ausencia organizada y consensada de sus contenidos. Por ejemplo, al no tener organizados, clasificados y codificados sus saberes procedimentales y conceptuales, tanto los estudiantes como sus docentes, se han convertido en moradores de Babel. Esta característica imposibilita una comunicación colegiada plena al interior de esta disciplina, motivo por el cual no se puede desarrollar una epistemología consistente que permita hablar una lengua común que permita el diálogo y el acuerdo explícito.

Otra de sus características disciplinares es estar conformada por una gran cantidad y variedad de subdisciplinas que por sí mismas tienen sus especificidades, por ejemplo: hay que enseñar natación, gimnasia, basquetbol, fútbol soccer, balonmano, juegos de persecución, juegos simbólicos, juegos cooperativos, atletismo, deportes alternativos, tradicionales, etc. Cada una de estas experiencias vivenciales tienen su propia lógica interna, sus propósitos y metodologías diversas para alcanzar sus objetivos.

Ya en 1968 indicaba Pierre Parlebas, Lavega, P. (2006) en contra de la parcelación de una educación física en migajas y en contra de un mosaico de técnicas independientes sin interrelaciones ni un denominador común, “se debe buscar una educación física con una sólida conceptualización teórica y científica que permita establecer una unidad”. No obstante, han seguido más de cuarenta años después de esta declaración y seguimos sin poder comunicarnos en nuestra disciplina.

Caracterizar al objeto de la educación física requiere de esfuerzos que pueden ser quiméricos ante variantes ya discutidas en los foros normalistas mexicanos: la dispersión del objeto de estudio, a que dicho objeto no ha sido completamente consensuado o más bien que su objeto es compartido

por diversas disciplinas y/o ciencias, sobre todo del ámbito médico y bioquímico. Sobre lo anterior, ya se afirmaba "sin lenguaje, no hay proyecto científico, ni descubrimiento; resulta imprescindible identificar nuestro objeto de estudio, aislarlo, caracterizarlo y situarlo en el ámbito que le corresponde a la motricidad humana" Parlebas, P. (2001)

La ausencia de un acuerdo sobre el objeto de estudio genera la ausencia de referentes teóricos y metodológicos, lo que da origen a términos indeterminados que multiplican los discursos sobre la motricidad y motivan una dispersión militante del educador físico. Al no tener un objeto concreto, los educadores físicos han desarrollado un perfil profesional centrado en las novedades, en nuevas actividades, juegos y deportes. En la adopción de variantes diversas desplegadas en el patio con el fin de que la actividades físicas sean atractivas. Esta orientación que recupera nuevos ejercicios o juegos inclasificables para poder otorgarle un sentido inmediatista a las acciones didácticas ha impedido que las interrogantes esenciales sean planteadas: ¿Cuál es el objeto de la educación física? ¿Cuáles sus propósitos?

Reflexiones sobre el objeto.

Sobre el tema del objeto de estudio se ha hablado en diferentes tiempos y en diferentes momentos. Una de las explicaciones más relevantes nos la ofrece Foucault, M. (1974) al explicar que las ciencias humanas se comienzan a constituir a finales del siglo XVIII y todo el siglo XIX al aparecer en el discurso de las ciencias el concepto de hombre. Los progresos de la técnica y la revolución industrial contribuyeron a que durante el siglo XIX triunfaran las ciencias positivas (empíricas) que defienden que lo única que cuenta para conocer la verdad son los hechos, la observación y la experimentación.

La educación física, a su vez, comienza a emerger como disciplina en Europa, principalmente en Alemania con Johann Bernhard Basedow (1723 - 1790) y Guts Muths (1759 - 1839) este último considerado como el fundador de la educación física moderna. En España, y posteriormente en Francia, está F. Amorós (1770-1848) promotor de la educación física con una intención militar. En México esta disciplina aparece hasta ya avanzado el siglo XX. En 1920 se instituye como disciplina en todo el país, Eisenberg W. R. coord. (2007), aunque ya se trabajaba en Veracruz en 1885 con las propuestas de Rébsamen E.C. Habría que mencionar, por otro lado, que la actividad física, en su versión de gimnasia, había sido utilizada como terapéutica en el ámbito médico siglos años antes que se instalara como disciplina.

Dicho en otras palabras, el hombre como objeto de estudio ya había sido tomado por una gran

cantidad de ciencias y disciplinas, a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, entre ellas la economía, la psicología, la medicina, la sociología. La educación física de tomar una parcela del objeto debió valorarlo, pues sus referentes principales no reposaban en el desarrollo de conocimientos explícitos sobre las ciencias del hombre como el resto de las ciencias en etapa de consolidación sino como saberes del cuerpo. Estos saberes primeros, orientados a la salud y a los ámbitos militares no parecían preocuparse por definir un objeto sino más bien instalar prácticas pedagógicas para conseguir sus objetivos. Su interés residía en la esfera de lo vivencial y dentro del conocimiento práctico; no estaban orientados a formular saberes explícitos obtenidos mediante la práctica de la disciplina. La cuestión no fue simple, pues tomar una interpretación del objeto requería por lo menos de rasgos que permitieran identificar que podrían poseer un discurso articulado sobre el objeto de estudio que abrían las ciencias del hombre. Interés y discurso explícito que la educación física no poseía en esos momentos.

La historia que sigue tiene que ver con las diferentes iniciativas desarrolladas por otras disciplinas cercanas a la educación física y que tienen a la vivencia organizada y sistematizada como su orientación principal. Me refiero a la danza, el teatro y la expresión corporal, entre otras. Al carecer de un objeto explícito completamente identificado se verán obligadas a solicitar sus soportes disciplinares a otras ciencias para estructurar sus marcos de aplicación, sendero también adoptado por la educación física.

Los debates del objeto de estudio de la educación física entre los investigadores recién comienzan en el último tercio del siglo pasado. Los años de la década de 1970 fueron ricos en un debate abierto acerca del objeto (Gruppe, Cagigal, Parlebas, Vigarello, Le Boulch); en él se encontraron algunas de las figuras relevantes de nuestro campo postulando objetos más o menos próximos y llenos de matices. Las circunstancias que rodeaban este debate eran dos: reivindicar un objeto disciplinar ante la débil presencia científica de la Educación Física y su crisis de identidad, y reclamar un espacio aglutinador para profundizar en su conocimiento. El resultado final de este debate fue poco fructífero, reduciendo su alcance a los ámbitos eruditos, Navarro Adelantado, V. y Jiménez F. (2009). Habrá que reconocer que la propuesta reflexiva de esta capa histórica de pensadores de la educación física llevaron a esta disciplina a sus mejores momentos.

En México, por ejemplo, la psicomotricidad todavía forma parte del currículo en la formación de los futuros educadores físicos, aun no de manera temática pero sí como agregada y trabajada de manera accesoria al plan general. Las indagaciones de José María Cagigal todavía forman parte de las reflexiones de cientos de educadores físicos que querían encontrar una explicación al fenómeno

deportivo. En suma, el avance que se obtuvo fue promotor de una de las grandes preocupaciones actuales de la disciplina, sobre todo mostradas en Jean Le Boulch creador de la psicomotricidad, que estaba orientado a considerar el tema de la consciencia en las reflexiones sobre el propio cuerpo. Un tema que por ahora se reclama como fundamental y que es requerido por varias corrientes de la educación física.

Habría que decir que en las tres últimas décadas del siglo pasado, el término psicomotricidad casi sustituye al de educación física, y por otro lado, es uno de los enfoques más logrados dentro del ámbito de la disciplina, la psicomotricidad, pues, debe situarse a un nivel muy distinto del resto de contenidos. Como muy bien apunta Parlebas, P. (2001) se trata de una corriente procedente de la patología, la reeducación con bases de la neurología; entre sus principales características destaca el papel preeminente del reeducador o maestro sobre los protagonistas y el papel secundario de la interacción motriz. La información que procede del propio sujeto, cinestésica es el objeto de gran atención; la separación del entorno físico; la tendencia a menospreciar a los juegos tradicionales y los deportes. Su característica esencial es la de un sujeto que se percata de su sensibilidad interoceptiva y propioceptiva pero en situaciones estáticas y de no interacción motriz.

Ahora bien, volver sólo al debate del objeto puede que no sea el sendero. Los nuevos escenarios requieren plantear una epistemología práctica situada, adecuada a los vaivenes de la educación física requerida por el cuerpo social para que coadyuve en la solución del problema de la obesidad y el sobrepeso y de generar escenarios lúdicos y deportivos atravesados por la ética y el cuidado de sí y de los otros, que es el caso de México. Sería una tremenda injusticia hablar de una epistemología ausente de su tiempo, ajena a la crisis de la educación física y de otras disciplinas al igual que una crisis más evidente que traspasa el cuerpo social, no solo de nuestro país sino de todo Occidente.

Lo anterior probablemente nos dé certidumbre que las disciplinas adheridas a los saberes corpóreos que promueven las experiencias vivenciales han quedado como un reservorio de la humanidad, para que constantemente se estén modificando, que incluyan en sus contenidos y tematizen los grandes problemas que aquejan al cuerpo social. Es decir, disciplinas que tienen como característica una gran flexibilidad pues pueden adaptarse rápidamente a las necesidades que el cuerpo social requiere para resolver desafíos sociales inéditos y emergentes. Por tal motivo tal vez hayamos equivocado el camino buscando un objeto para la educación física como si se tratará del maná que todo lo resuelve. Ante la modificación de las relaciones geopolíticas y culturales en todo el orbe, tal vez nos quede identificar los campos asignados que el cuerpo social le ha encargado a nuestra disciplina.

Igualmente, y ya en los entresijos de la disciplina, no hemos podido apreciar la importancia del

conocimiento implícito y los conceptos prácticos que genera la educación física. El campo de conocimiento de la Educación Física no es nada sin el conocimiento práctico, no tendría espacio social porque no respondería a las demandas sociales. No olvidemos que nuestra disciplina afecta a toda la sociedad pues sus resultados son productos manifiestamente culturales. Una parte importante del debate pasa, pues, por el conocimiento práctico, que también se denomina como implícito o tácito, pues no es posible acometer ningún conocimiento en las ciencias sin aludir a él y a su desarrollo como veremos adelante.

El conocimiento implícito para la educación física

Un núcleo de análisis de la educación física es sin duda el que ésta promueve el desarrollo del conocimiento implícito. Históricamente los científicos, sobre todo en el campo de las neurociencias, Polanyi, M. (1975), Díaz, J.L. (2007), Damasio, A. (2006), Pozo, J.I. (1999 y 2006) han reconocido dos diferentes tipos de conocimiento, a saber: el 'saber que' (knowing that) y el 'saber cómo' (knowing how). El primero también se reconoce como conocimiento explícito y/o teórico y generalmente está vinculado con la mente. Por el contrario, el segundo, está ligado comúnmente con el cuerpo y se lo conoce como conocimiento implícito y/o práctico.

Dentro del escenario de la cultura dualista, instalada desde los griegos con Sócrates y sobre todo con Platón se considera que, el 'saber que' es la forma más importante de conocimiento -aunque dicha tendencia comienza en parte a ser vulnerada con los currículos escolares actuales que han comenzado a virar hacia enfoques más centrados en las competencias lo que privilegia la movilización de diversos tipos de conocimientos para resolver un problema-. No obstante, el conocimiento que puede ser explicado más que ejecutado o demostrado es considerado como el conocimiento primordial de la sociedad contemporánea. El argumento que apoya esta posición considera que el conocimiento teórico y explícito es el único producto del pensamiento racional y producto de la mente orientada intelectualmente. Esta afirmación reduce el conocimiento proveniente de las experiencias vivenciales del cuerpo porque no genera comprensiones serias del contexto o encuentro con la verdad y porque dicho conocimiento, basado en las habilidades motrices, las experiencias espacio-temporales sólo permiten, según la opinión generalizada, la conservación del sí mismo en su sentido más original.

El llamado conocimiento proposicional, explícito, objetivo, teórico e impersonal centrado en el 'saber que' enfatiza la capacidad de articular la experiencia por medio de conceptos, causas, efectos, razones y, por último, en el establecimiento de postulados científicos. Sus productos son definidos

como ideas o abstracciones teniendo como evidencia la objetividad. Este conocimiento no requiere de validación por medio de la experiencia personal. Dicho de otra manera, el conocimiento explícito permite que podamos hablar de él, puesto que es posible trasducir en conceptos la experiencia vivida. Esto constituye la última y la mejor señal de la comprensión y el entendimiento efectivo. Este tipo de exposición verbal de nuestras experiencias permite la estructuración de ideas y nociones que sirven de cimiento para descripciones, la concreción en explicaciones y la posibilidad de predecir las dinámicas del mundo. Otra característica del conocimiento explícito es que las ideas, expresadas en palabras, pueden ser memorizadas, recuperadas, repensadas, modificadas y, por supuesto, transmitidas a los otros. Según Gärdenfors, P. (2006) los tipos más avanzados de pensamiento solo son posibles cuando las actividades cerebrales se desamarran de su anclaje en el mundo circundante.

Por su parte, el conocimiento implícito, 'aquello de lo que no se puede informar' Pozo, J.I. (2006) reconocido bajo diferentes designaciones: tácito, subjetivo, práctico o personal o como 'saber cómo', es ligado a formas específicas de competencias procedimentales como: Pedro sabe jugar "Tocho bandera" El 'saber como' es el reconocerse poseedor de la habilidad de ejecutar una acción, es un conocimiento que los individuos no pueden hacer explícito detalladamente por medio de descripciones verbales. La verdad y fluidez encontradas en cualquier actuación de buen nivel, ya sea jugar soccer o hablar, no se pueden traducir fácilmente en proposiciones y oraciones.

El conocimiento implícito es otra manera de ofrecernos una perspectiva valiosa del mundo pero su particularidad es el ser preflexiva, preconceptual, más intuitiva que la utilizada en el conocimiento proposicional. A diferencia de este último, el conocimiento implícito nos ayuda a dar sentido mediante la estructuración de la experiencia en un modo más personal, profundo y subjetivo.

Gran parte de lo que los seres humanos más valoran en la vida, o sea la resolución y construcción de una historia narrativa, vivencial, coherente, no se puede verbalizar. El conocimiento tácito es 'conocimiento vivido' en el sentido que mediante la participación en cualquier actuación, los individuos tienen acceso al aspecto cualitativo de lo que están realizando. No obstante, dichas representaciones primarias o implícitas deben ser experimentadas o vividas. Ponty M. (2000) afirma que "es este dominio preobjetivo lo que debemos explorar en nosotros mismos si queremos comprender el sentir". Se produce un conocimiento implícito o una "adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere" Pozo, J.I. (2006).

La verbalización de la percepción del mundo constituye aparentemente la manifestación

paradigmática de la inteligencia. Las sociedades occidentales tienen como núcleo de aceptación al conocimiento explícito como el indicador más característico de la acción inteligente. En ese sentido, el pensamiento se reduce y limita a la producción de análisis y síntesis por medio de la mente. El intelecto forma ideas y abstracciones; y la capacidad de transmitir las es reconocida como la medida de la existencia positiva de una inteligencia genuina. Muchas personas son capaces de describir el andar sobre una bicicleta pero carecen del conocimiento tácito de cómo ejecutar esa acción. Es decir, no saben cómo realizar esa tarea eficazmente. El pensamiento es altamente valorado cuando le permite a un individuo la mera descripción de una acción y no el poder realizarla.

La consciencia de lo implícito es la Corporeidad

Pensar en quedarnos con una versión binaria del pensamiento dividiendo el extremado privilegio que han tenido las reflexiones sobre el conocimiento conceptual y declarativo y por otro lado, la desestimación del conocimiento implícito sería reflejo de un avance restringido, tenemos que acercarnos a propuestas más abiertas y complejas que nos permitan dilucidar en parte este acontecimiento. Vislumbrarlo nos permitirá resolver los próximos desafíos de la motricidad en nuestros respectivos ámbitos. Ya Polanyi (1975) consideraba ofrecer una explicación más inclusiva del pensamiento. A su juicio el pensamiento no ocurre en el vacío. Su punto de partida es una situación incómoda e incompleta, donde la incertidumbre juega un rol central. En este sentido el pensamiento es un proceso activo y continuo que involucra a la totalidad del ser. Mark Johnson (1987) considera que nuestras experiencias corporales conforman los cimientos para todos los tipos de pensamiento consciente.

La inteligencia es sinónimo de aptitudes imaginativas e integradoras y está estrechamente vinculada a la intuición espontánea. La inteligencia o esta intencionalidad de percatarse está adherida a nuestra corporeidad, a nuestras experiencias vivenciales intuitivas. Polanyi llega al extremo de decir que todo conocimiento está basado en el saber implícito. En esta dirección, Correa M. (2007) afirma que en lo que respecta al conocimiento motor, a medida que éste se modifica, deja de ser voluntario, se automatiza y se vuelve más implícito. Probablemente sea el procedimiento que siguen todos nuestros aprendizajes: ser conscientes primero y ulteriormente transmutarse implícitamente.

El punto de unión entre lo implícito y lo explícito.

Para poder señalar el punto de unión entre los dos tipos de experiencia: una centrada en lo lógico deductivo y la otra en las experiencias vivenciales, se requiere acudir a un nuevo concepto que nos permitirá mostrar mejor el enlace. Me refiero a la teoría de la metáfora trabajada por Mark Johnson en 1987. La relevancia de esta propuesta teórica reside en ser una de las fundadoras en conceder al cuerpo un papel esencial en el desarrollo de la cognición. Desde esta propuesta se afirma que las primeras experiencias corporales de los niños al nacer dan lugar a esquemas encarnados que estructuran su experiencia; subsiguientemente, dichos esquemas le sirven para comprender aspectos abstractos de la realidad utilizándolos como metáforas para comprenderlos. Entenderemos aquí la metáfora, según Johnson, como un “modo dominante de entendimiento a través del que proyectamos patrones de un dominio de nuestra experiencia para estructurar otro dominio diferente”.

Los esquemas es un tema que ya ha sido abordado. Un esquema, según Rumelhart, D.E. (1980) es una estructura de datos que nos sirve para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Según Lipman M. (1998), cada esquema es una matriz viva conducente, orientadora que viene modificada a través de cada nuevo incremento de conocimiento o de significado, y la relevancia de cada incremento viene establecida en relación al esquema que se incorpora. Una descripción que coincide ampliamente con la propuesta de Francisco Varela de la enacción¹. En este sentido los esquemas determinan nuestras expectativas y percibimos lo que ya forma parte de nuestras experiencias vitales. Es decir, nos conformamos a partir de nuestras experiencias sociobiológicas que se construyen como circuitos neuronales y luego distinguimos a partir de esta constitución antecedente.

Un esquema tiene como característica, según Pozo J.I. (1999) el no contener solo conocimiento verbal estable sino también procedimientos efectivos para su aplicación a contextos concretos. Dicho en otras palabras, a diferencia del conocimiento implícito, del que no se puede hablar pues sólo permite su ejecución y del conocimiento proposicional que tiene como base la explicitación verbal, los esquemas incorporan estos dos tipos de conocimiento, dicha flexibilidad les permite ser utilizados tanto de modo declarativo como procedural. Ese es uno de los motivos más significativos que les permite jugar un papel de enlace en esta dicotomía planteada desde los griegos. Otras características de los esquemas, siguiendo a Pozo, es que se encajan unos a otros, es decir los esquemas están compuestos por otros subesquemas, donde las unidades más globales

¹ Afirma Varela que el mundo no es algo que nos haya sido entregado, es algo que emerge a partir de cómo nos movemos, tocamos, respiramos y comemos, este es el significado del concepto de enacción. Varela J. F. Thompson, E. y Rosch, E. (1992).

pueden subdividirse a su vez en otros más simples.

Johnson maneja varios tipos de esquemas básicos a los que denomina como encarnados, mismos que tienen una estructura interna que los vertebramos. Dichos esquemas son flexibles y permiten adaptarse a diferentes dominios cognitivos y modificarse en función del contexto. Este investigador maneja y pone como ejemplo varios tipos de esquemas que sirven como base de conocimiento de otros dominios utilizando la construcción de metáforas. Uno de estos esquemas, por ejemplo, es el del equilibrio que integra diferentes experiencias corporales como andar en bicicleta, hacer un parado de manos, caminar sobre una viga de equilibrio, andar en patines, usar zancos y mantenerse en un solo pie. Estas prácticas encarnadas nos permiten identificar el equilibrio en otros dominios y metaforizarlo al reconocer el equilibrio psicológico, el equilibrio visual y musical en las artes.

Existen otros esquemas que en educación física se han desarrollado e identificado, sobre todo a partir de las aportaciones del Parlebas, P. (2001), este autor, por ejemplo maneja una clasificación de los juegos y deportes que incorpora cuatro dominios: los juegos de cooperación, los de oposición, los de cooperación-oposición y finalmente los psicomotrices. Si atendiéramos a la propuesta de los esquemas encarnados de Mark Johnson señalados arriba, estos cuatro dominios representarían a su vez cuatro diferentes esquemas (aunque más globales al ejemplo del equilibrio) que constantemente se estarían reiterando en los patios escolares.

Estos esquemas, consolidados a través de múltiples experiencias que los estudiantes, niños y adolescentes experimentarían de manera recurrente, son la base para su encarnamiento. Al formar parte de las experiencias reiterativas de los sujetos se entretejerían con su cuerpo reconfigurándolo. Servirían igualmente para ejercitar interpretaciones de los fenómenos culturales de todo tipo utilizando a la metáfora. Atendiendo a lo anterior, podemos afirmar que el punto de enlace que existe entre las experiencias vivenciales y el conocimiento explícito o declarativo tiene su puente en el desarrollo y potenciación de los esquemas encarnados que arriba fueron revisados. Si este es uno de sus enlaces más sobresalientes entonces podemos considerar que la disciplina de la educación física colabora intensamente con las diversas disciplinas de cualquier orden, como lo veremos más adelante al desarrollar el concepto de corporeidad.

Ahora bien, aprender dichos esquemas de una manera sólida requiere atender en cada sesión los procesos de identidad de los estudiantes. Saber la posición que se juega en un partido de cancha dividida, conocer los objetivos que se plantean en un juego de persecución, vivenciar desde sus más personalísimos conocimientos de sí, sus posibilidades y limitaciones en un escenario didáctico determinado, representan prácticas de intervención docente que permite que los estudiantes se

apropien de su propia identidad en los juegos y deportes. Este proceso de apropiación identitaria permitirá ser interpelado y constituido por los esquemas en juego. Dicho en otras palabras, vivenciar las experiencias, identificar los esquemas que se juegan, explicitar lo que se aprende es más fructífero si se asume una ubicación espacio-temporal y socioafectiva dentro de las diversas situaciones que se manifiestan en el patio. En suma, jugar sus esquemas y conocimientos desde su propio sí mismo con la finalidad de que los aprendizajes sean humanizados al ser individualizados en cada participante.

La corporeidad como conocimiento vivencial

En algunos escenarios colegiados hemos comenzado a reivindicar la noción de que la educación física debe tener una perspectiva más cercana a nuestras experiencias cotidianas que se despliegan en ambientes inciertos. Comenzamos, por ejemplo, a considerar que la educación física tiene como una tarea esencial la proliferación de escenarios didáctico-vivenciales. Es decir, se trata de que la educación física retome plenamente el concepto de corporeidad y lo ajuste a desarrollar conocimientos vivenciales en situaciones que incorporen tanto condiciones éticas como estéticas. En las primeras se incluye el establecimiento de situaciones didácticas donde los estudiantes establezcan formas de interacción motriz considerando temas éticos y su reflejo en el respeto a las reglas y en el ambiente de interacción basados en el respeto de las diferencias siempre y cuando dichas diferencias no vulneren los escenarios vivenciales. Existe el acuerdo de que nuestra disciplina debe generar dichos escenarios motrices con un profundo sentido ético para paliar las grandes fracturas del tejido social que ya anuncian teatros de barbarie. Consideramos que nuestra colaboración ante los acontecimientos inéditos es generar las mejores condiciones para que los estudiantes se apropien de vivencias gratificantes y humanas donde reconozcan la importancia del otro, la importancia de ser diferentes, la importancia de la colaboración y de la solidaridad, entre otros.

La conceptualización o el desarrollo de acciones de etiquetado de las prácticas más posibilitadoras son indispensables para que los estudiantes recuperen sus experiencias vivenciales. Denominamos etiquetado a esta identificación de las prácticas vivenciales que se desarrollan en el patio y cuyo objetivo es que los alumnos puedan recordar estas experiencias valiéndose de la utilización de un concepto. Este ejercicio coincide con la propuesta de Mark Johnson del uso de la metáfora valiéndose de los esquemas encarnados. Tenemos claridad de que cada situación didáctico-motriz requiere de ser considerada para el desarrollo y cultivo de lo conceptual.

Nos estamos refiriendo a que cada situación didáctica en combinación con cada estrategia didáctica requiere ser recuperada mediante el cultivo y desarrollo del concepto. Medio esencial para desarrollar la competencia motriz². Para poner un ejemplo, los deportes que desarrollan esquemas de cooperación-oposición requieren de un aporte conceptual que les permite su desarrollo y una buena incorporación de los practicantes al deporte, en este caso, escolar. Por ejemplo, jugar una partido de fútbol siete requiere el manejo del esquema principal, esto es, que primero son un equipo y que debe haber acuerdos sobre la acción a desarrollar por parte de todos los integrantes. Dichos acuerdos generados mediante el diálogo intentan anticiparse a un deporte que es abierto y con altas dosis de incertidumbre; por el contrario, al interactuar con el equipo adversario, donde se juega otro esquema, se requiere acordar sobre reglas de actuación durante el tiempo de juego. El tiempo, los límites del espacio, las jugadas que se permitirán, las reglas que son indispensables para los integrantes de los dos equipos –la regla del fuera de juego- y cómo se resolverán los diferendos durante el partido. Ya en el juego, los equipos acordarán qué estilo adoptar a partir de sus particularidades, si se juega al pase corto o el contragolpe, si conviene que el arquero salga o se quede constreñido a su espacio, si los laterales se agregarán como delanteros o se quedarán en la zaga. Si conviene tirar de fuera del área o sencillamente se intentará llegar con pase corto y juego de pared. En fin, los juegos clasificados en este dominio requieren de un gran desarrollo conceptual del cual los estudiantes tendrán que apropiarse para su mejor disfrute, dicho en otras palabras se requiere de etiquetar esta información para recuperarla dependiendo del contexto de juego y/o posteriormente como medio de reflexión o bien de mera recreación.

Conclusiones

Los procesos epistemológicos son resultado de la unidad integral del ser humano, es la actividad de una conciencia corporeizada. Los seres humanos conocemos a partir de nuestra corporeidad. Cada juego deportivo o práctica motriz dispone de una lógica interna que desencadena un conjunto de relaciones internas: con los otros protagonistas, con el espacio, con el material y con el tiempo, factores que originarán una serie de consecuencias práxicas sobre la persona que actúa. Una característica que ahora es fundamental que aborden los profesores de educación física es que sus alumnos tengan permanentemente la oportunidad de interpretar, desde los roles que desempeñan, pues es la única manera de anticipar las incertidumbres que tienen los juegos y los deportes. No se

² Los sujetos competentes, según Ruiz Pérez, Luis M. (1995): poseen una red semántica de conocimiento declarativo y un sistema de conocimiento procedimental, que les permite formarse, con más facilidad que los menos competentes. Pueden elaborar planes abstractos de solución de problemas para solucionar un problema.

puede interpretar la lógica interna de los juegos, los contextos lúdicos y agonísticos, si no se poseen conceptos para manipular los escenarios, para hacer planes y resolver problemas. Se requiere del desarrollo de la identidad que permita la incorporación de los esquemas, mediante la práctica vivencial, con el propósito de que se encarnen y puedan servir como base para descifrar otros dominios, como ya lo anotaba Mark Johnson en su propuesta que podríamos denominar como didáctica de la metáfora.

La disciplina de la educación física tiene que recuperar, a mi juicio, varias etapas. La primera de ellas es orientar sus esfuerzos a organizar sus saberes, identificar las estrategias que se desarrollan en el patio, conocer las formas de organización que ha asumido históricamente, reconocer los diferentes motivos que impelen su trabajo, con lo que se abre la posibilidad de identificar los múltiples objetos que se muestran en la intervención docente. Posteriormente necesitará poner lenguaje a este desafío, poner conceptos, categorías, catalogar sus esfuerzos para reconstruir sus campo de estudio.

Plantearse como tarea superar las dicotomías. Asumir que el conocimiento práctico y los esquemas son conocimientos vías para percibir los múltiples procesos de interacción con diversas situaciones. Estas interacciones mediadas didácticamente instituyen encarnamientos, sedimentaciones que orientan esquemas perceptivos, de acción y de pensamiento. Poder sentir y hablar al mismo tiempo de las experiencias tenidas en una acampada en el bosque, escuchar el habla del bosque y sus habitantes, escuchar el ritmo de los grillos y las aves. Es una experiencia vivencial que no puede traducirse totalmente en lenguaje verbal.

Conviene que vayamos integrando el avance logrado arriba con la asunción de algunos criterios para identificar las características de la corporeidad. Concepto que, tal como se describe, es un conocimiento transversal que enlaza a todas las disciplinas. Cómo síntesis podemos identificar varios criterios que atraviesan la corporeidad. El primer criterio define que cualquier modificación a los esquemas encarnados genera alteraciones y reajustes en el conocimiento implícito y explícito y por lo tanto en el contexto. Siguiendo el siguiente criterio, toda modificación o alteración en la lógica del contexto, modificará los esquemas del sujeto y último, siguiendo los dos criterios anteriores podemos afirmar que cualquier alteración del contexto o de las representaciones de los sujetos, modificará el cuerpo y por lo tanto los rasgos de identidad de los sujetos al modificar sus propias metáforas identitarias. Motivo por el cual es indispensable definir el tipo de esquemas que pretendemos instalar y desarrollar en los patios escolares, esto significa hacer una profunda interpretación de lo que somos como profesionales y conocer los derroteros de nuestra comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Correa M. (2007). *Neuroanatomía funcional de los aprendizajes implícitos: asociativos, motores y de hábito*. Revista de neurología volumen 44, no. 4, España: Viguera Editores
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Díaz, J.L. (2007). *La Conciencia Viviente*. México: Siglo XXI
- Dreyfus, H. L. (1996). *Ser-en-el-Mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Eisenberg Wieder R. coord. (2007). *Corporeidad, movimiento y educación física*. México: Comie.
- Foucault, M. (1974). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Gärdenfors, P. (2006). *Cómo el homo se convirtió en sapiens*. España: Espasa Calpe.
- Johnson, M. (1991). *El cuerpo en la mente*. Madrid: Debate.
- Lavega, P. (2006). *Educación motriz: aportaciones ideológicas y científicas a partir de la praxiología motriz*. Extraído el 10 de junio, 2011, de <http://www.inderef.com/content/view/106/110/>
- Lipman M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Navarro Adelantado, V. y Jiménez F. (2009) *El conocimiento práctico de la educación física desde una visión epistemológica actual*. Extraído el 15 junio, 2011, de http://www.accionmotriz.com/revistas/3/3_3.pdf
- Parlebas, Pierre (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Piaget, Jean (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Polanyi, M. (1975). *Meaning*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Polanyi. (sf) *Michael Polanyi and tacit knowledge*. Extraído el 9 junio, 2011, de <http://www.infed.org/thinkers/polanyi.htm>
- Ponty M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. España: Península.
- Pozo, J.I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2006). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Lipman M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. España: Ediciones de la Torre.
- Ruiz Pérez, Luis M. (1995). *Competencia Motriz*. España: Gymnos editorial.
- Thomas Khun (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Varela J. F. Thompson, E. y Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente*. España: Editorial Gedisa.